

安田女子大学紀要 40, 143–153 2012.

これからの21世紀社会での評価のあり方を探る

プロジェクト達成評価のあり方について(2)

——学習者が能動的になる評価のあり方を求めて——

金 岡 俊 信

A Study of the Ideal Way for Project Achievement Evaluation: Focusing on How to Employ Evaluation Methods for Fostering Active Learners

Toshinobu KANAOKA

はじめに……前回論文のまとめと本稿の論旨

本稿でも、前号の論旨に引き続き、21世紀の社会構造の変化の中で、これからの成熟市民社会を担う力（自覚と識見・技能）を得た市民・国民をいかにして形成するかを主題として、知力育成のための「学習と評価のあり方」について論じていきたい。

ここで、前回での本論の展開を項目ごとに整理しておきたい。

1：評価と学習との関係について

「評価と学習は一体である。」「人は評価によって造られる。」

2：評価理論の概略の検討

「評価は、相対評価から到達度評価重視へ」「評価は、他者評価から自己評価へ」

3：評価の社会的検討

「閉じられた権力構造の時代」

*一部がエリートのリーダー、大衆はフォロアーである。

「開かれた権力構造である民主主義の時代」

*大衆が権力を持ち始める。そこで、大衆にも、リーダー育成型学習と評価が望ましいが、しかし、現在では、リーダー育成もフォロアー育成にも失敗している。

「開かれた過ぎた権力構造の時代」

*教育が大衆迎合してしまい、大衆を権力者として自覚させ、リーダー的資質を育成させる役割を回避している。そのため、民主主義の迷走が起きてくる。

*やはり、「民主主義の充実のための主権者の自覚と能力育成」は大きな課題。

この課題を受けて、本稿では次の展開としたい。

1：成熟市民社会を担う主権者の育成のための思想的論拠の再検討を行う。

*前期民主主義の思想（反権力の原理＝権力否定と個の独立の思想）

*後期成熟市民社会の思想（社会形成の原理＝権力肯定と協力・結合の思想）

2：成熟市民社会を担う主権者育成のための学習と評価理論の検討

*探究学習とプロジェクト達成目標設定と達成のための自己評価

3：そのための学習と評価についての具体的提案

I. 成熟市民社会を担う主権者の育成……その思想的論拠の検討

1. 市民社会を成立させた思想……反権力の思想

近代市民社会は、歴史の通説通り、君主の絶対主義権力や封建体制の否定から始まった。この時の思想的支柱が「社会契約論」¹⁾である。これが、前回に述べた「アメリカ独立宣言」や「日本国憲法」の基本に関わっているものである。もちろん、それ以前の思想でも、当時の権力構造を批判し、人間の資質の平等（社会生活上での平等ではない）を説き、人間としての権利を保障したものは多く存在するが、その思想の中には二つの傾向がある。一つにはその権利は自然の与えたものでありそのまま確立していると説くものであり、二つには、その権利は自然のままで不完全で、人の研鑽が求められるとするものである。私見であるが、前者は反体制的な思想で、時の権力に対する批判の段階に留まったものであり、後者は批判後の現実的な問題を意識したところまで思考したものであると言える。

前者の場合、抵抗思想である以上、権力者側の識見を認めることはできないこととなり、生まれながらの自然状態やより無権力の状態の方を優位に置くこととなる。「権力者に対しては民衆」を、「政治家に対しては無垢な国民」を、「大人に対しては子ども」を、「専門家に対しては素人」を、「教師に対しては生徒・学生」を、「男性に対しては女性」を置き、そしてそのままの状態ですべて完全な主権者とみなす発想²⁾をとる。それは、ここに教育など作為的なものを持ち込むと、否定したはずの権力構造に取り込まれるとの恐れからである。確かにこの思想は、革命の始まりとしては大きなエネルギーとなるが、政治権力を担う段階となると困ったこととなる。まさに、素人支配と無垢な大衆支持の社会構造となる。民主主義の基盤となっている「社会契約論」は「日本国憲法」³⁾の基本原則であるが、抵抗思想を原理とする市民革命の思想であり、市民をそのまま（即自的存在）完全とみなしており、ここから民主主義の迷走が始まっていると言える。

ここで前回の本論で紹介した、諏訪氏の「子どもが『共同体的な子ども』から『市民社会的な子ども』に変わった」との指摘⁴⁾に再度注目したい。氏は、これを「消費社会の登場により商品

- 1) 拙著「プロジェクト達成度評価のあり方について（1）」、『安田女子大学紀要 2011』、145頁。「社会契約論」も他の思想と同様に、時代的制約を受け、それなりの限界がある。理論が提起された時期は、まだ、現実の社会の中でこの契約が行われてはいない段階のことである。
- 2) 中国では、老子や荘子の思想が、原始的な無垢の人間や無作為の共同体を理想とし、人為を廃した「無為自然」を是とすることから、人間教育を基本とする儒学的な思想と対立してきた。（『老子』第3章「無為をなせば、すなわち治まざることなし」）キリスト教の場合、当時の権力者ユダヤ教との闘争に於いて、弱者の側に立ったことから、「幼子や女性・犯罪者・病人」などをそのまま肯定することとなった。（『マタイによる福音書』第18章「この幼子のように自分を低くする者が、天国で一番偉いのである」）また、仏教でも浄土門に属する浄土真宗の場合には、時の権力との対抗の中で、弱者と罪の自覚者「悪人」の側に立つこととなる。（親鸞『歎異抄』第3章「善人なをもて往生をとぐ、いはんや悪人をや」）私見ながら、これらの思想は、社会の深層や人の心奥にまで思考が及び、理性（ロゴス）での脱出が困難な状況にまで達したのために、情念（パトス）での飛躍を求めたのである。ただ、パトスによる飛躍のためには、超越的な神や仏が必要であるし、政治的にはカリスマが求められる。しかし、これほど深い思想であるが故に、逆に、理解不能な素人の単純な曲解が生じやすい。
- 3) 日本国憲法では、「前文」で、無限定のまま国民を主権者としたことから、それを修正するかのように、第97条では、この「基本的人権は、人類の多年にわたる自由獲得の努力の成果」であるとして、この権利が、自然に付加されたものではないこと明示している。だが、その維持のために教育による主権者の自覚を高めることの必要性については触れていない。
- 4) 拙著「プロジェクト達成度評価のあり方について（1）」、『安田女子大学紀要 2011』、142頁。

交換的な原理が教育に入ってきた」としているが、筆者の見解では、この時代にちょうど民主主義の成熟期に入ってきたこととも関係させて考えたい。それは、筆者は、若き頃教師として、共同体からの個の自立を善いものとして説いてきたことがあり、その時代それが一般的な方向であったからである。いわば、旧い農村共同体の桎梏からの「個」の脱出が、新しい日本の登場となっていた時期でもある。現在でも、それは誤りではなかったと思うが、その後の社会の展開で、ことはそれほど単純ではないということが判ってきたのである。その時代の「反抗と自立」の時期は、民主主義の初期段階であり、民主主義を成熟させるためには、実は、後者の権力を担うための思想的展開が必要ながことが判明してきたのである。

2. 民主主義社会を担う思想……権力への参画と人の結合

民主主義の初期の思想は、旧い共同体（身分制社会や地域権力者が支配する封建的社会）に反抗し、人間の自由と平等とを説くものであったが、その後の新しい社会を担う市民の育成には無頓着であった。それは、彼ら国民・市民を、「即自的存在」のままで良しとしているからであるが、これが原因で民主主義の迷走が起きているのであるならば、ここに市民の教育による「対自的存在」への移行を求める思想的展開が必要である。時の権力（テーゼ・These）への反権力（アンチテーゼ・Antithese）は歴史を推進するものであるが、それは、再度の新しい社会構造（ジンテーゼ・Synthese）の完成にまで達しないと完結しない⁵⁾。

残念ながら、現在の日本の教育も未だ民主化の初期段階であり、民主主義の成熟段階である、新たな社会体制としての協働社会の形成とそのための成熟市民育成教育の推進という段階には至っていない。今後は、民主主義の次の段階を推進する教育が求められる。ただ、この時の教育は、現在の一部の市民・国民が無自覚に欲するままの、ポジション取りや欲望追随のためのものではない⁶⁾。

この教育推進の課題に答えるには、次の三つが理論的前提となる。一つには、人は生まれながらに自由と平等であり、誰もが自分の幸福を追求するために自分の生き方選べる。これは、民主主義初期の思想であるが、これなくしては民主主義も教育も成立しない。二つには、人は自然のままでは未発達・未分化な状態であり、人が自立するには、それに対応した教育（特段に学校教育に限定しない）が必要である⁷⁾ こと。これは、「人間の成長の人為性」を認めることであり、ここにおいて教育が要請されるのである。三つには、教育における指導者の優位性を再認識することである。教育には、そのまま見える「私的・個人的な要求を満たす領域」とともに、そのままでは見えにくく、指導者（師・大人など先達）の導きによらなければ見つけられない、「公的な課題を担うための識見と技能育成の領域」と「高度な学問的領域」の二つがある。この領域においての教育では、指導者の優位性を認め、保証することである。なぜなら、公的なことや高い学問性を有するものごとは、一般には、子ども時代や青年期では、社会経験の不足や研究の未熟さから、理解しにくい事柄であり、彼らの自由学習にしておけば、その存在に気づかないから

5) G. W. F. ヘーゲル、榎山欽四郎訳『精神現象学』河出書房新社、1974年、10頁他。

6) この場合、ポジション争いも適者の選択である場合には必要なことであるし、欲望も芸術文化や科学の追究に必要なものである。ただし、これらを内部エネルギーとして包括するだけの社会の成熟がないと、これらが暴走することで社会の分裂と崩壊を招くことが分かってきた。

7) 現行の憲法では、前述の第97条で「これらの権利は……現在及び将来の国民に対し、侵すことのできない永久の権利として信託されたものである」と述べているが、この権利の保持と発展のために、一定の力量を持つことが、現在及び将来の国民の責務であるとは言っていない。

である。

以上の三つの前提があって、成熟市民社会を担う若者を育成する教育が成立する。その学びの形態としては、指導者と学習者の教育構造を維持しながら、学びの実態においては双方の協働活動を進めるものが望ましい。筆者は「師弟同行」という語句がこのことをよく表していると思える。これは、学びにおいては、師と弟子との立場はあるが、しかし同時に、同じ道を行く仲間でもあるという意味である。

よく誤解されるように、儒教は上からの押しつけ教育の元凶であると思われているが、実は、孔子も彼らの後継者達も押しつけではなく、問答と議論とで物事の探究を行っているのである⁸⁾。もちろん、仏教では、特に聖道門と言われる、仏教本来の学びの形態を保持しているところでは、問答がその学びの主流であった⁹⁾。これからの教育で、市民の成熟が求められるのであるから、この問答型の探究学習が主流となるであろうが、その時、案外と、これらの過去の教育理論や実践に学ぶことが多いのではないだろうか。それは、これらの教育思想がその時代の変革思想でありながら、同時にまた、変革した社会の維持と形成発展に責任を持つ段階にまで高まっているからである¹⁰⁾。

Ⅱ．探究学習と評価理論の検討

1. 探究学習

学習には三つの形態がある。一つには、学習事項の理解と記憶定着の学習であり、これまでの学校で主流で行われて来た学習形態である。二つには、学習した事柄を探究・深化してその奥を追求する研究形態である。そして、三つには、探究して了解したことを踏まえ、それを活用・応用究し、新しい方策を模索・探求していく研究形態である¹¹⁾。なお、探究の具体については、Ⅲ章で具体的提言で述べるのでここでは省略する。

2. プロジェクト達成度評価とプログラム

ここでプログラムとプロジェクトについて言及しておく。一般にプログラムとは、一定の教育課題とそのマスターのためのカリキュラムのことで、既にできあがった「所与の計画を予定通りに遂行する」ことである。それに対して、プロジェクトは、「所与のものではなく、学習の段階で構成され発展されるもの」としてとらえられよう¹²⁾。確かに、学習者の主体性の育成からす

8) 多くの問答が、弟子の問に対しての孔子の返答である。たとえば、「子貢が紳士についてたずねた。先生が言われた、『まず実行して、その後で言葉が行為を追いかける、というものだ』」(『論語 学而 第一 13) このように、多くの探究が師弟間の問答でなされている。

9) 菊村紀彦『道元』現代教養文庫、1975年、63頁、73頁。中国留学時の逸話として、老いたる典座との再会時での問答がある。この問答により仏教の悟りの道は始まるのであろう。なお、過去の偉大な教育は、そのほとんどが問答による事柄の解明や真理の探究である。ギリシャ哲学での「ソクラテスの問答法」や仏教での「釈迦の問答と説法」、さらに、先に例証した「孔子と弟子たちの問答」などを想うと、教育の基本は問答による探究であると思う。

10) 私見ながら、成熟段階にまで達した思想では、師の年齢的成熟と社会的立場が関係していると思う。ソクラテス・仏陀・孔子らの姿勢は、「理想の実現の追求」であり、そのための権力構造の熟考である。それはもちろん、権力への妥協ではなく逆に権力側の譲歩を求めるものである。

11) 藤澤伸介『ごまかし勉強』新曜社、2003年、93頁。図はこれを元に筆者が作成したもの。

12) 佐藤隆之『キルパトリック教育思想の研究』風間書房、2004年、210頁。なお、この両者の概念を巡っての展開が続くが、現場での教育課題とは直接結びつかないので省略する。

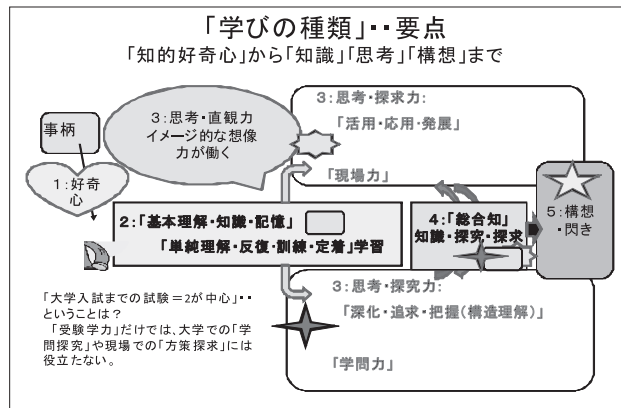


図 1

ると「プログラム」より「プロジェクト」の方が、より創造性を意識させるものではあるが、実際には、この両者とも必要なものであり、両立するものである。教育現場では、登山に喩えると、到達の八合目まではプログラムであり、プロジェクト的要素は、登山ルートが自己選択であることと登山道の道のりが少し異なるという程度である。プロジェクトになり始めるのは、九合目から十合目にかけて、頂上のどちら方面に到達して、どの方向の景色を見るかと言う状態になってからのことである。その意味で、確かにこの八合目までのプロジェクトは「学習者の態度」¹³⁾に過ぎないであろう。ただし、この「態度」というのは、教育現場においては重要な要素である。それは、学習者が、当初の登山の出発時から、これはプロジェクトであることを自覚していなければ、九合目や十合目での選択はないのであり、八合目までは、単純学習に甘んじてきた学生が九合目から突然に、プロジェクトを担う主体性を発揮することはないのである。

3. 三つの評価指標の検討……相対評価と到達度評価・個人内評価

これらは、次のように要約できる。

- ◎：相対評価は、順位だ。
- ◎：到達度評価は、目標への一里塚（マイルストーン）確認だ。
- ◎：個人内評価は、その学習者自身の成長記録だ。

(1) 「相対評価」についての検討

相対評価についての現場での声を想像すると次の様なものであろう。

「順位がはっきりするので、競い合いにはいいね。やる気が起きるよ。」「でも、大集団では、自分の位置が分ることの意味はあるが、小集団になると、その集団の性格により、位置づけは変化し、客観性は薄まるな。」「最終の評定がトップはベスト5までだと決められていると、ここで

13) Thomas H. Kilpatorick, The Project Method, Teachers College Record 19, 1918, p. 316. “We admire the man who is master of his fate, who with deliberate regard for a total situation forms clear and far-reaching purposes, who plans and executes with nice care the purposes so formed.” (「運命の支配者」とは、全体状況を考慮して、明確で周到な目的を立てる人であり、また、適切な配慮によりその目的について計画し、実行する人でもある。) 筆者(私)も、このプロジェクト達成型学習では、「自分の学習は自分で！」の態度形成で行うことが本筋であろうと考える。

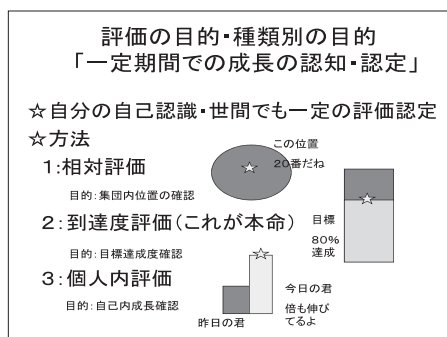


図 2

は結局は5人しか賢くならないのだと、学習する前から決めつけているようだよ。」「それは教育の否定ではないの？」

(2) 「到達度評価」についての検討

到達度評価についての現場での声を想像すると次の様なものであろう。

「頂上から見ると、何をどれだけ学ばばいいのかが理解できるし、今、自分がどの位置にいるのかがよく分るね。」「目標に向かって、友達と協力できるので、順位を競う時よりか学習が深まるだろうね。」「でも、どこが頂上か、どこまで登るのかを明確に示してくれないと、霧の中を歩いているようで分かりにくいよ。」この到達度評価が成り立つためには、目標を明示することが不可欠であり、指導者は、これまでのような「学習を説明するシラバス」をさらに発展させた「目標を明示するシラバス」を提示する必要がある。

(3) 「個人内評価」の検討

これはどちらかというと、幼児や学習の初歩者に適用されるものである。幼児には、「昨日より今日のはるかに頑張ったので、成長したよ。」との励ましが必要であるし、所謂中高年の頑張り屋に対して、「大分上達されましたね。その頑張りが貴重ですよ。」などとインストラクターが励ましに使うものである。このように、どちらかというと、幼い学習段階や初歩的な段階での適用と思われるのだが、プロジェクト達成度評価では評価展開の出発点として大きな意味を持つものとなる。

(4) 評価の展開

人の成長を見ると、まずは自分の事を自分自身で確認する段階としての「昨日よりは成長したかな。」と言う「主観的」自己評価から始まり、他者の成長との比較や到達プログラムとの照合を通じて「でも、やはり、まだ到達までは遠いな。」と「客観的」な自己評価ができるようになり、そして、「これからの成長のためには、このように改善すればよいのだな。」などと自分の学習を「主体的」に構築することとなる。この「主観・客観・主体」の弁証法的展開により、学習と評価が有機的に結びつくのである。また、この三種の評価について、教育的な意味¹⁴⁾からすると、個人内評価が一番学習者の現実在即したものの、その次が到達度評価、相対評価は教育的と言うよりも現実的な領域のものであると言えよう。

14) 浜田寿美男「生活と教育と評価」、長尾彰夫編『教育評価を考える』ミネルヴァ書房、2000年、28頁他。教育における評価が、生活から遊離し、学校における選抜手段と化していることを『逆立ちした、評価……教育システムの離陸』と批判し、相対評価における順位付け・選抜評価の問題点を指摘している。

Ⅲ. プロジェクト達成度評価と学習改善の具体的検討と提言

1. 評価指標の設定とエントリー

これまでとかく、評価は指導者がするものであって、学習者自身が行うものではないと思われる。また、現在ではその過剰反発として、学習者が指導者を評価する事も制度化されているが、このどちらの評価形態も望ましくはない。それは、どちらも、学習者の「自己評価力」が奪われるからである。学習は自己成長のために行われるものであることからすると、自らが、自己の状況を察知して改善を考えて対応していくことが一番の方策である。もちろん、その前提で、他者からの評価を受けることや指導者に対して指導改善について要求することは必要なことでもある。しかし、「学習主体と自己評価」が確立していないと、指導者からの強い指導も指導者への要求もマイナス効果を惹起させよう。

(1) 「プロジェクトの立ち上げ」……「エントリーと自己管理型評価」

学習は、自分が自己成長のために行うものであるから、到達目標も自分で設定するものとなる。実践例として、筆者が提起した中学や高校での「地理学習」の場合で考えてみる。

「例」・「地名博士なろう」

① 「目標」のレベルを示す（指導者による「目標を明示するシラバス」）……4月

「博士のレベル」とは=次の3つの力を持つこと

- 1: 「地名100の記憶と地図の場所」……「博士見習い」段階
- 2: 「地名由来の理解」……「博士助手」段階
- 3: 「地名周辺の地形・気候・産業・文化事項の把握」……「正真正銘の博士だ」

* 3つの目標値に具体的な到達を明示=「発表のサンプル」「確認テストサンプル」「レポートのサンプル」などの提示。

② 「目標」を立てる（学習者のエントリー・プロジェクトの成立）……5月

* 上記の1～3の具体的な目標を選択する。自分なりの目標を追加してもよい。

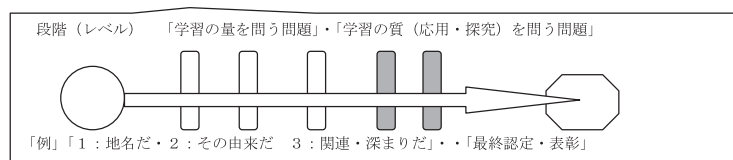


図3

③ 「学習過程」を双方で確認（「プロジェクトチーム（学習者と指導者）の結成」）

このように何を学習すべきかという目標と評価規準（criterion）や学習プロセスが明示され、その結果どこまで到達したかを判定する評価基準（standard）を示せば、学習者はその中で、「博士レベル」まで行くか、その途中の「助手」か「見習い」までとするかを考えて選択する。この時に、この学習は学習者自身が設定したプロジェクトであり、指導者はその協力者としてチームを結成することとなり、ここで「契約するシラバス」となる。

④ これらを全教科で行い、「エントリーシート」を作成する

この際に特に大切なのは、学習者も指導者も、「結果」だけを求めるのではなく、学習過程での「疑問」「質問」を大切に、「理解と納得」を深めることである¹⁵⁾。また、もう一つ大切なことは、最高段階の到達については、必ずしも皆が同一のものではないということである。いわゆる向上目標は柔軟性がある方が後の成長につながる。

「例」ある学習集団（クラス）の到達目標設定・エントリー表
「生徒エントリー表」(例)

教科・科目	国語	地理	数学	生物	音楽	体育	家庭	英語
Aさん	◎	◎	○	○	◎	○	◎	○
Bさん	○	○	△	◎	○	◎	○	◎

◎：最高段階（５段階レベル）を目標 ○：とりあえず普通
△：まだまだ苦手なので初歩段階

(2) 「プロジェクト推進にいたるための学習集団作り」……「生徒が生徒を育成する」

それでは、このように自らプロジェクトを立ち上げる学習集団はどのようにしてできるのでしょうか、また、育成するのであろうか。二つの学習集団を比較してみよう。

① 「学習者弱体時代」

ここでは、一般に「指導者」が主導権を持って指導している場合である。この時、教師が前面に立ち、中間層や後発層を意識しすぎて、「良く分からせよう」とサービスをする。すると、途中からは、生徒が受動的になり、学習意欲が減退する。そして、「意欲がなく反応の乏しい生徒」への対応として、教師はさらにサービス過剰に陥り、また意欲減退が起きる。その結果、授業で費やした労力やサービスの割には、学習効果が向上しない悪循環に陥る。現在、多くの中間層レベルの学校や教育機関が抱えている問題である。

次の図式はこの状況を改善しようとするものである。

② 「学習者成長時代」

「学習の隷属者（labor）になるな、学習を仕事（work）に、企画（project）にせよ」との方針で、学習主体を段階的に作ろうとするものである。

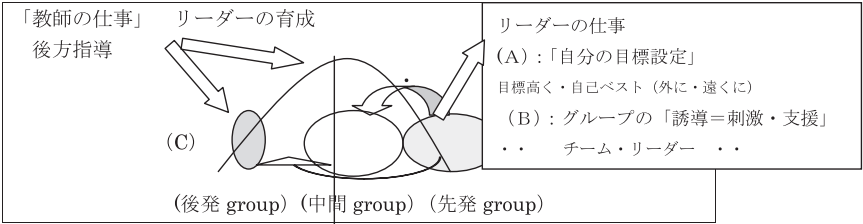


図 4

15) 活用力と評価のありかたについては、『広島県・広島市 公立学校教員採用候補者選考試験』（平成23度）の「教職に関する専門教育科目」においての出題がある。

「図表の解説」

- (A) 段階では、リーダーが「自己目標の設定」を行う。
 * 指導者が「リーダー・サークル結成」し、研修（意識・意欲付け）を行う。
- (B) 段階では、リーダーがグループを率いて、得意科目で、他の生徒を引っ張る。
 * 「代表質問」・「模範朗読」・「予想問題作成・採点委員」「個別指導」を行う。
- (C) 段階では、指導者の「後追い指導」がなされ、遅れた生徒を学ばせる。
 * 「学習への説得と学びの強制」さらに「学び方支援」を行う。再度「自分に合った到達目標設定」をおこない、「学習拘束」して学ばせたり、支援として「学び方指導」などを行う。

③ 「自己が学ぶ評価」のあり方……「他者を評価しながら自己が学ぶ」ということ

このような学習形態では、学習者間の相互評価が頻繁に行われる。その際には、到達目標に対してその人がどのレベルにまで到達しているかを評価するが、学習者同士の評価では、自他比較で、評価した相手から自分が何を学びとったかがより大切である。評価の本質は「自己成長のための学び」である。たとえ他者を評価する場合においても、単に相手の取り組みを評定するために行うのでは意味がないし、有害でもある。「賢者は誰からも学ぶ」のであり、ましてや成長過程にある学生がその自己の学びを軽視し、他者への批評を重視することとなるとそこで教育は終了する¹⁶⁾。

2. 「見える学力」評価と「見えにくい学力」評価……リーダー育成のための評価

(1) プロジェクト達成に向けての共通目標の設定（ともに見つめる『遠く』が必要）

さて、こうして相互評価を行う際には、双方とも合意した目標の設定が必要である。それが、前述した「プロジェクト達成目標」である。この目標に、学習者はいかに近づいているか、そのための学習方法は最良か、学習姿勢は確立しているか、また指導者の支援は適切かが問われる。決して、双方が水平に見つめ合い、相互批判をして責任転嫁したり、逆に、馴れ合って仲良くなる現状満足型の評価ではいけない。「中身のない下手な授業」は最も忌避されるものではあるが、「中身のないまい授業」も危険なのだ。あくまで、目標値に対しての自己分析であり、他者分析であるべきなのだ。

そして、これも前述したように、目標値は、山の中腹までは領域を明確にした評価（「ドメイン評価」）として数値化も必要であるので、フォローアップ型の単純数値化に近似したものともなるが、しかし、頂上付近では、リーダー育成を意識して、学問的な理論や文化的な感性などの到達目標の設定が不可欠であり、ある種の期待像（コンピテンシーモデル、あるいはロールモデル）¹⁷⁾

16) このような「一方的他人評価」を改善して「学びのための評価」とするために、次のような方法を考えている。(例)「課題プレゼンテーションの相互評価について」(*評価については、自分が発表者だったと想定して、それを3レベルの基準として発表者はどうかと評価しよう。*それにより、「自分とその人との比較と気づき」を発見し、学ぶべきところが見えてよう。)

17) 高浦勝義『絶対評価とルーブリックの理論と実際』黎明書房、2004年、76頁他。学習には、自己を励ますための自己コントロール力も不可欠である。そのためのモデルの設定である。ただし、このような人物像の設定は、できるだけ客観的な人物像となるように留意しなければならぬ。そのために、目標と評価をより客観的で適正なものとする必要があるとあり、その際には「ルーブリック」を用いて、より客観的なパフォーマンス評価を行い、受容可能な評価となるよう検討が必要である。なお、ルーブリック(Rubric)とは、レベルの目安を数段階に分けて記述して、達成度を判断する基準を示すものである。

に近いものとなることもあり得る。学びは、閉じられたもの（closed end）ではなく、さらに先に先へと開かれたもの（open end）であるのだから、領域を超え出た未来像を模索する発展型になることが求められる。

もちろん、リーダー育成では、その集団内での位置づけには、さほどの意味があるわけでもないことも知らさなければならない。リーダーとは、その集団の中で一定の役割を担い、果たす人のことであり、集団内で何番である人か？と言うことではない。

(2) ポートフォリオ評価の必要性……「何を評価するのか、評価対象の検討」

学習のプロセスをみると、「意欲」「能力」「結果」の順となろう。そして、とかく評価の対象となるのは、最後の「実績結果」ということとなる。実際に世の中に出れば、「結果」が全てだということが当たり前となる。最後に勝たなければ何にもならないのだということは重たい事実である。しかし、教育の現場とは、その「結果」に至るまでの過程を預かる場所である。習い始めた子供に、いきなり、「最後には勝つのだ」という「結果」を意識させることが必要か、またどれほどの効果をもたらすのかということを考えなければならない。学びはやはり、「面白い」ということから始まり、「できそうだ」ということで持続し、その結果「勝てる」（もちろん負けることもある）のである。こうしたプロセスを踏むと、もし負けても、それまでの歩みに自信が持てるから、再度の挑戦に向かうことができ、その結果いつか勝てることとなるのである。戦国時代の覇者である、武田信玄や上杉謙信さらに織田信長でも連戦連勝ではないのであり、むしろ負け戦からいかに学んだかということが次の勝負につながっているのである。

- ① 「意欲」では、学習の思いやイメージを大切に、それを絵やイラスト、ミニ感想などで表現させることも必要だ。ここでは主観の想いも大切にしたい。
- ② 「能力」では、基本の原理や基底のイメージまで理解し納得しているかを徹底することがとても重要だ。だから、疑問と質問がポイントだ。
- ③ 「実績結果」では、その時に求められる水準にどこまで達成できたのかを問うことが必要だ。目標は、その人にとって、やはり、達成することで自信となる。

このように、経過を追って学習者が、自己の学習総体を自己評価し、自己の学習分析をすることとなると、学習者それぞれが「自己学習ファイル」を持ち、自分の学習をまとめることが必要である。これが、「ポートフォリオ評価」¹⁸⁾である。そこには、どのような学力をどこまで育成するのかという目的や目標値の設定やそれに関わった実践記録が必要である。また、この評価によるフィードバックと再評価・その後の自己改善がないと本来の意味は失われると言われている¹⁹⁾。

18) ポートフォリオ評価法は総合的な学習評価法として、英米での導入後90年代に日本に入ってきた。従来の科目テストや知力テストで測定できない個人能力の質の評価方法とされている。学習過程で生徒が作成したさまざまなものを収集し系統的に選択し、教師とともに生徒自身も自己評価を行い、ステップアップしていくというもの。（『三省堂辞書サイトより』）

また、西岡加奈苗「これからのポートフォリオ評価」『指導と評価』2010年、8頁では、この評価には6つの原則があることとなる。「①子どもと教師との共同作業、②子どもの具体的な作品の蓄積、③作品の整理、④教師と子どもの評価基準検討会、⑤検討会の定期開催、⑥長期の継続」本稿の「プロジェクト達成度評価」も、このポートフォリオ評価の形態に近いものとなろう。

19) 佐藤史子・森朋子「ポートフォリオ評価の現状」『東京家政学心大学紀要 第44号』、2004年、174頁。この評価が、最終的には自己評価と改善へと向かうことを示唆。この指摘も本稿での「プロジェクト達成度評価」の目指すところと同じである。

終わりに……今後の課題

現在、やっと探究思考力の育成が注目されてきた。それは、21世紀像の国際的な模索活動に日本も参加せざるを得ない時代だからである。今回の原子力発電所事故以前から、既に地球的環境問題や民族間や宗教観での紛争と殺戮、さらに経済格差の問題は大きな課題であり、その解決なくして21世紀はないことも推測されていた。そして、この解決がまた、大きなプロジェクトになり、ビジネスにもなることから、多くの国々はこの課題解決に挑戦し始め、我が国もそれに参加している。そのための、探究学習と思考法開発、評価研究の重視であり、現在の思考力育成のためのシンキング・ツールの模索なのである。

本稿では、その中の、探究と評価のあり方について検討したが、なお本格的な教育改善のためには、教育のあり方を巡る社会的視野での大きな転回が求められる。

一つには、本稿でもテーマとした、生徒・学生の学習への参画推進である。今回提起した「プロジェクト」の設定と「達成度評価」、学習リーダーの育成、さらにモニター制を取り入れた「授業改善型評価制度」の導入である。

二つには、実はこれが大きな課題であるが、顧客設定の再検討である。現在、顧客として「サービス対象」とみなしている生徒や学生を、その成長に相応しながら、仕事の協働者の後輩として「育成の対象」とすることである。教育産業における顧客とは、学生を迎え入れる側の、企業や教育機関やNPOなどの社会組織であり、やや抽象的なとらえ方をすれば、将来の市民社会であり国家や世界である。成長した学生・生徒は、この将来の顧客に備えて相応の仕事力を学ぶ研修生であり、顧客ではないのである。こうした将来の期待に応えることが教育の仕事であり、これが、個人投資家としての保護者や社会的投資家である市民・国民という「顧客」の満足に応えることとなる。

そして三つには、本稿でも触れたが、指導者優位の教育環境の再構築である。これは、決して「閉じられた権力構造」の中での、指導者の絶対優位制を求めるものではなく、教育の公的性や高度な学問的領域での教育の性質上求められることなのである。この公的性や高度な学問に関わる教育は、民主主義の成熟段階にとっては不可欠なものである。この教育なくしては、現状の市民社会はやがて崩壊を迎えよう。

現在、先進国での一般教育が不調なのも上記の三つにその原因があるのであり、個々の教師の努力不足や誤謬、生徒・学生の怠惰や能力欠如と言う短絡的なものではない。元来、完璧な教師も、学びたくてたまらない生徒・学生も存在しないのである。それでも、何とか教えと学びの構造を創りあげるのが教育の仕事なのである。しかし今、私たちを包括するこの大きな前提が崩れている。そこに本当の原因がある。

この教育と社会構造との関わりについては、古代アテナイの民主政治の盛衰に学ぶところが多いが、また機会があれば論じていきたい。

[2011. 9. 29 受理]